

Rößler, Cordula

## Möglichkeiten einer wirksamen Konflikt-erziehung in der Grundschule

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 31 (1982) 6, S. 243-249



Quellenangabe/ Reference:

Rößler, Cordula: Möglichkeiten einer wirksamen Konflikt-erziehung in der Grundschule - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 31 (1982) 6, S. 243-249 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-27687 - DOI: 10.25656/01:2768

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-27687>

<https://doi.org/10.25656/01:2768>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Vandenhoeck & Ruprecht**

**V&R**

<http://www.v-r.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Zeitschrift für analytische Kinder- und Jugendpsychologie, Psychotherapie,  
Psychagogik und Familientherapie in Praxis und Forschung

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · A. Dührssen, Berlin · E. Jorswieck, Berlin  
M. Müller-Küppers, Heidelberg

31. Jahrgang / 1982

VERLAG FÜR MEDIZINISCHE PSYCHOLOGIE IM VERLAG  
VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH

zu irgendeinem Zeitpunkt nicht ausreichend beachtet. Die Selbstkontrolle und Disziplin der Kinder halten wir für eher positiv. Insgesamt sind die Störungen relativ gering und nehmen im Verlauf des Kurses deutlich ab, was unserer Meinung für wachsendes Engagement und verstärkte Übungsmotivation spricht.

Der wahrgenommene Übungserfolg nimmt im Verlauf deutlich zu, so daß am Ende fast alle Kinder angeben, die Entspannungsübungen zu beherrschen. Dieses Ergebnis spricht dafür, daß die Übungsschritte adäquat abgestuft waren und insgesamt die Kursdauer für das Erlernen von AT ausreichend war. Diese Daten zeigen also insgesamt, daß das vorgestellte Übungsprogramm als eine kindgerechte und erfolgreiche Vermittlungsform bezeichnet werden kann.

Ungeklärt bleibt, inwieweit die Kinder ohne die Unterstützung durch die regelmäßigen Kursstunden motiviert und in der Lage sind, die Übungen allein weiterzuführen.

### Summary

#### *Autogenic Training Programme for Ten-year-old Children*

The authors introduce an autogenic training programme especially developed for children under 14 years. The programme was tested with 40 ten-year-old children in 4 training groups. The children's behavior (in particular inadequate behavior during exercises) was systematically rated by two observers. Additionally the children's subjective attitudes towards the training programme were ascertained. Data shows that the applied programme ensures successful learning of autogenic exercises.

### Literatur

Alberts, M.: Autogenes Training bei Schulschwierigkeiten. Psychother., 1957, 3, 166–367. – Alberts, M.: Autogenes Training mit

Kindern und Jugendlichen. Prax. Psychother., 1962, 7, 70–76. – Altmann: (aus Diesing, U., 42), in: Biermann, G.: Handbuch der Kinderpsychotherapie Bd. I, München: Reinhard 1969, 525–541. – Biermann, G.: Autogenes Training mit Kindern und Jugendlichen. Reinhard, München, 1975. – Brickenkamp, R.: Handanweisung zum Aufmerksamkeits-Belastungstest (d2). Hogrefe, Göttingen, 1962. – Bugge, F., Baumgärtel, F.: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendlichen (Hanes, K.J.), Handanweisung, Hogrefe, Göttingen, 1972. – Diesing, U.: Die pragmatischen Psychotherapieverfahren Suggestion, Hypnose, Autogenes Training in der Kinderpsychotherapie. In: Biermann, G. (Hrsg.), Handbuch der Kinderpsychotherapie, Reinhard, München, 1969. – Eberlein, G.: Autogenes Training mit Märchen. Econ, Düsseldorf, 1976. – Hohenbauer, L.: Beobachtung zum autogenen Training im Kindesalter. Wiener Klin. Wochenschr., 1966, 78, 1–3. – Kemmler, R.: Autogenes Training für Kinder, Jugendliche und Eltern. Bertelsmann, München, 1975. – Kruse, G.: Erfahrung mit dem autogenen Training bei Kindern. Das Deutsche Gesundheitswesen, 1964, 19, 400–402. – Kruse, W.: Entspannung. Autogenes Training bei Kindern. Deutsch. Ärzte Verlag, Köln 1975. – Lindemann, H.: Überleben im Streß: Autogenes Training. Bertelsmann, München, 1973. – Luthe, W.: Autogenic Therapy. Grune & Stratton, N. Y., 1969. – Müller-Hegemann, D. und Köhler-Hoppe, Ch.: Über neuere Erfahrungen mit dem Autogenen Training. Psychiatrie, Neurologie und medizinische Psychologie, 1962, 14 (3), 97–104. – Oles, S.: Autogenes Training bei Kindern und Jugendlichen. Psychiatrie, Neurologie und medizinische Psychologie, 1956, 8 (2/3), 76–78. – Rosa, K.: Das ist autogenes Training. München: Kindler, 1973. – Schultz, J. A.: Das Autogene Training. Thieme, Stuttgart, 1953. – Vaitl, D.: Entspannungstechniken. In: Pongratz, J. L. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Hogrefe, Göttingen, 1978.

Ansch. d. Verf.: Langenkamp, Brigitte, Dipl. Psychologin, Steinnacker, Inge, Dipl. Psychologin, Kröner, Dr. Birgit, Dipl. Psychologin, Arbeitseinheit für Vegetative Physiologie, Ruhr-Universität Bochum, 4630 Bochum, Universitätsstr. MA 3/148.

## Möglichkeiten einer wirksamen Konflikt-erziehung in der Grundschule

Von Cordula Rößler

### Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Aufgabe, Kinder zur positiven Konfliktbewältigung zu befähigen. Bevor jedoch die eigentliche Konfliktbewältigung beginnen kann, wird das Sozial- und Konfliktverhalten der Schüler analysiert, um geeignete Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit zu finden. Anschließend werden Konflikte untersucht und durch eine geeignete Konflikt-erziehung wird versucht, diese konstruktiv zu lösen. Die Kinder lernen in der Schule verschiedene Verhaltensmuster kennen. Dazu werden pädagogische Maßnahmen vorgestellt, die es ermöglichen, die Kinder in die Konfliktbewältigung einzubringen. Um die Er-

gebnisse des Erziehungsprogramms überprüfen zu können, werden zwei Soziometrie-Tests herangezogen, die eine Besserung hinsichtlich des Konflikt- und Sozialverhaltens bestätigen.

### 1. Einleitung

Die vorliegende Untersuchung über das Konfliktverhalten von Kindern aus dem Arbeiter- und Ausländermilieu will aufzeigen, über welche (konflikt-)erzieherische Möglichkeiten die Schule verfügen kann, um Mängel im pädagogischen, kommunikativen und affektiven Bereich zu kompensieren.

Die Aufgabe der Schule als „Zuteilungsamt für Sozialchancen“ (*Schelsky*) steht im Mittelpunkt. Gerade Sozialbenachteiligten müssen verschiedene konstruktive Verhaltensweisen zugänglich gemacht werden, damit sie sich im sozialen Kontakt bewähren können. Aufgrund inadäquater oder destruktiver Verhaltensweisen entstehen oft Konflikte, die Unzufriedenheit oder Aggressivität verursachen. Besonders Kinder geraten durch ihre Spontaneität schnell in Rivalität. Die Schule kann hier mitwirken, den Schülern Verhaltensweisen anzubieten, die sich auf die zwischenmenschlichen Kontakte positiv auswirken.

## 2. Begriffsdefinition

Der Konflikt darf nicht als ein Phänomen abstrakt-isolierter, individualpsychologischer Natur betrachtet werden, sondern er muß in seiner Entstehungsgeschichte und seinen Grundstrukturen als zwischenmenschliche Bedingung begriffen werden. Diese Untersuchung richtet daher auch die besondere Beachtung auf den interpersonalen Konflikt, der als der Widerstreit der Ziele von zwei oder mehreren Personen oder Gruppen verstanden wird. Konflikte in der Schule treten sehr häufig auf. Nach einer Untersuchung von *A. Tausch* ereignen sich in der Unterrichtsstunde durchschnittlich 15–20 Konfliktsituationen, durchschnittlich also alle 2–3 Minuten eine Konfliktsituation (*A. Tausch*, 1958).

Konflikte können auf verschiedene Arten ausgetragen werden; z.B. in Form von Kommunikation. Durch Ironie und Sarkasmus z.B. kann eine Doppelsinnigkeit der Kommunikation auf zwei verschiedenen Ebenen entstehen. Bei dieser gestörten Kommunikation zwischen Eltern/Lehrern und Kind wird die Information zwar verbal vom Kind verstanden, der Meinungshintergrund jedoch bleibt ihm verborgen. Das Kind ist nicht in der Lage, sich mit den geäußerten Botschaften kritisch auseinanderzusetzen und wird so in seiner psychischen Struktur verunsichert.

Auf der sprachlichen Ebene können auch offene Aggressionen ausgetragen werden (Beleidigung, Beschimpfung). Meist folgen bei Kindern auf ein vorangegangenes Streitgespräch aktive Aggressionen (Schlagen, Prügeln, Treten). Den Kindern fehlt noch die nötige Sensitivität und Empathie für den anderen, die Fähigkeit des „taking-the-role-of-the-other“ (*Mead*, 1974).

Eine weitere negative Strategie der Konfliktbewältigung stellt der Rückzug aus der Situation dar. Kinder, die sich dieser Technik bedienen, besitzen keine Konfliktfähigkeit und neigen zur Vermeidung und Verdrängung.

Der bisher beleuchtete Aspekt beschränkte sich auf den phasenspezifischen Gesichtspunkt der Definition von Konflikten und ihrer Entstehung. Die Grundschüler der 3. und 4. Klasse (9–11 Jahre) durchlaufen eine Entwicklungsphase, die Vorpubertät. Es handelt sich bei dieser Phase um eine ausgesprochene Krisenzeit, um eine Phase „stark gestörter leiblicher und seelischer Harmonie“ (*Ingenkamp*, 1965). Dennoch ist es in dieser Entwicklungsphase möglich, die Schüler durch geeignete Maßnahmen positiv zu beeinflussen und dadurch einer Fehlentwicklung entgegenzuwirken.

## 3. Vorbemerkungen zur Klasse

### 3.1. Sozialstruktur

Die 24 Schüler der 4. Klasse stammen vorwiegend aus Arbeiterfamilien, die entweder unvollständig (durch den Tod eines Elternteils, Scheidung) oder durch die Berufstätigkeit der Mutter (großer Haushalt, Pflegefall in der Familie) desintegriert sind. (76,1% sind Arbeiter, Handwerker, 14,2% Angestellte, 4,7% Kaufmann, 0,5% arbeitslos; 50% der Mütter sind berufstätig.) Durch diese belastenden Faktoren weisen die Kinder Mängel in ihrer emotionalen Entwicklung auf. Sie sind oft sich selbst überlassen (Schlüsselkinder) oder werden im Hort untergebracht. Es fehlt ihnen an positiver kontinuierlicher Zuwendung, Unterstützung und Verständnis von seiten der Eltern. Die Folgen dieses Defizits spiegeln sich in der Klassenstruktur wider: Von 24 Kindern wurden 8 Kinder (33,3%) wegen schulischer Unreife zurückgestellt. 9 Kinder (37,5%) mußten bereits in der Grundschule Versagenssituationen erleben – sie mußten die Klasse wiederholen, da sie den Leistungsanforderungen nicht gewachsen waren.

Die Kinder, die unter diesen Erziehungsmängeln zu leiden haben, besitzen sehr wenig Zutrauen in sich selbst. Ihre erlebten Frustrationen versuchen sie in Aggressionen abzubauen, was jedoch oft auch nur wieder zu neuen Frustrationen führt. Innere psychische Konflikte, die bei einigen Kindern vorliegen, kann die Schule allein zwar nicht beheben, aber sie kann die Schüler für Bereiche, die auf der affektiven Ebene liegen, sensibilisieren. Da gerade hier den Kindern oftmals die nötige Empathie fehlt, sollen ihnen durch eine geeignete Konflikt-erziehung die Möglichkeiten vermittelt werden, neben den äußeren, sichtbaren auch die affektiven, nicht direkt faßbaren Einflüsse zu erkennen und zu verarbeiten.

### 3.2. Klassenverhalten

Ich übernahm die Klasse mitten im Schuljahr (April 1978), nachdem ein mehrmaliger Wechsel der Lehrerin vorangegangen war. Durch diesen ständigen Wechsel (Anfang der 2. Klasse) fehlte der Klasse die Bezugsperson. Sie geriet in Unsicherheit und Ambivalenz jeder neuen Lehrkraft gegenüber. Diese divergierenden Gefühle drückten die Schüler offen und aktiv aus: Sie zeigten deutlich ihre Aggressionen, Ablehnung und Mißtrauen. Für die Kinder selbst war es eine Abwehr und ein Schutz vor weiterer Enttäuschung und der Angst, wieder weitergegeben und an den nächsten „abgeschoben“ zu werden. Um weiteren Frustrationen zu entgehen, lehnten sie alles Neue (die „neue“ Lehrerin) ab und klammerten sich hilflos an das für sie Bekannte und Vertraute. *A. Dührssen* weist in ihren Untersuchungen über psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen auf die besondere Bedeutung hin, die dem „Vertrautheitswert“ (*Dührssen*, 1976) zukommt. Es stellt für den Menschen einen besonderen Wert dar, wenn er etwas genau kennt, es ihm vertraut und bekannt ist. Auch meinen Schülern ging es so, daß sie an die erste Lehrerin eine positive Bindung knüpften, die sie nicht gerne gegen etwas eintauschen wollten, das ihnen unbekannt und daher unsicher war.

Da jeder Lehrer seinen Führungsstil besitzt, mußte sich die Klasse auch jeweils damit auseinandersetzen. Eine 2. Klasse ist damit überfordert. Die fast konträren Führungsstile stellten für sie einen weiteren Verunsicherungsfaktor dar. Wie sollten sie reagieren? Der dirigierende Stil stellt andere Anforderungen und Erwartungen an die Kinder als z. B. der Laissez-faire-Stil. Die dort aufgestauten, unterdrückten Aggressionen, Affekte und Gefühle werden hier voll ausgelebt. Aber dieses emotionale Ausleben schafft den Kindern auf Dauer keine Befriedigung, da sie keine Grenzen und Widerstand spüren. Die Folge ist Frustration und Enttäuschung (vergl. die Versuche bei Walz, 1960).

Motorisch wirkt die Klasse sehr unruhig, lebendig, sehr interessiert an allem. Einige Schüler verließen oft ihren Platz und liefen herum.

Die Klasse zeichnete sich am Anfang, als ich sie übernahm, durch starke Aggressionen aus, die gegeneinander, aber auch gegen mich gerichtet waren, durch Ablehnung und Verunsicherung. Die Schüler befanden sich in einer Erwartungshaltung, die anfangs stark mißtrauisch getönt war. Ihre Ablehnung demonstrierten sie mir in Situationen, in denen sie erkannten, daß mein Erziehungsstil, den ich als demokratisch bezeichne, ihnen auch Grenzen in ihrem Verhalten setzte. Sie reagierten prompt und riefen im Chor nach der vorherigen Lehrerin, die als Lehrervertretung für einige Zeit die Klasse sehr großzügig betreute. Damit zeigte die Klasse, in welcher Unsicherheit und Verunsicherung sie sich befand.

Anhand der Untersuchung in meiner Klasse im 2. und 3. Schuljahr zeige ich auf, wie sich das Schülerverhalten geändert hat und welche Faktoren dabei eine Rolle gespielt haben.

### 3.3. Gruppenverhalten

Das Verhalten der Schüler in Gruppen zeigte einen ähnlich aggressiven und oft auch destruktiven Charakter wie im Klassenverband. Eine Zusammenarbeit bereitete den Kindern Schwierigkeiten, da der Konkurrenzkampf unter den Schülern bereits in der 2. Klasse stark ausgeprägt war. Neid, egoistisches Verhalten sind weitere Komponenten, die das Zusammenarbeiten negativ beeinflussen. Ein Verantwortungsgefühl für die Gruppe war anfangs ebenfalls nicht entwickelt. Jeder Schüler arbeitete für sich und grenzte sich mit Büchern und Schulranzen von den anderen ab, damit dieser „nicht abschreibt“. Der Umgangston der Kinder untereinander war laut, aggressiv und oft destruktiv.

Die Gruppenhelfer, die jeweils für eine Woche von der Gruppe gewählt werden, fanden sich anfangs schwer in ihrer Funktion zurecht. Einige nutzten dieses Privileg für sich aus und versuchten, die Gruppe zu beherrschen. Ein Gruppenhelfer versuchte sogar, durch Schlagen die Gruppe zu dirigieren. Die Gruppe reagierte mit Beschimpfungen und Auflehnung. Andere Gruppenhelfer resignierten bei den ersten Schwierigkeiten, die ihnen die Gruppe entgegensetzte. Der Gruppenhelfer gab entweder sein Amt ab an einen anderen Schüler oder versuchte, mich als Vermittler einzuschalten.

### 3.4. Einzelverhalten

In der Klasse befinden sich einige Kinder, die durch ihr besonders aggressives Verhalten auffallen. Sie zeigen sehr große Schwierigkeiten, sich in den Klassenverband zu integrieren und dort ihre angemessene Position einzunehmen. Statt dessen streben sie danach, über die anderen durch ihre körperliche Überlegenheit zu dominieren. Der Schüler, der im soziometrischen Test (siehe 3.5.) die meisten Ablehnungen und keine Wahl erhielt, hatte die größten Anpassungsschwierigkeiten. Sein oft jähzorniges Verhalten stößt in der ganzen Klasse auf Ablehnung.

Neben den aktiven, aggressiven Schülern dürfen die Kinder nicht unerwähnt bleiben, die in ihrer sozialen Gehemmtheit und Passivität nicht weiter auffallen. Im Vordergrund steht bei ihnen die soziale Isolierung. Einige Kinder ziehen sich zurück und andere sind nicht in der Lage, Kontakte herzustellen. Die Kinder wirken „ruhig, unlebendig“, verträumt, „sie zeigen kein Interesse an ihrer Umgebung, sie wirken depressiv“ (Cranach, B.; 1978).

An den Verhaltensauffälligkeiten, die sich in den zwei Dimensionen Aggressivität und Gehemmtheit manifestieren, zeigt sich, wo eine wirksame Konfliktlerziehung anzusetzen hat. Sie soll in jedem Schüler eine positive Verhaltensänderung bewirken in Hinblick auf seine seelische und soziale Reifung, damit zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktionen glücken.

### 3.5. Klassenstruktur

Um die informelle Ordnung und Struktur der Klasse aufzudecken, wurde zu Beginn der 2. Klasse eine soziometrische Untersuchung durchgeführt. Sie ergab eine Teilung in zwei große Blöcke – auf der einen Seite die Jungen, auf der anderen die Mädchen. Diese Geschlechtertrennung gilt für die Vorpubertät als normal. Die starken Divergenzen in der Klasse spiegeln sich in der Wahl und Ablehnung wider: 83 mal wurde positiv gewählt, aber auch 83 mal abgelehnt. Ein Junge wurde überhaupt nicht positiv gewählt, sondern nur abgelehnt (von 60% der Mitschüler). Er wird stark negativ besetzt, weil er eine sehr aggressive, aufdringliche und distanzlose Art hat. Er stört oft den Unterricht durch seine motorische Unruhe. Hinzu kommen seine mangelhaften Schulleistungen (die frühere Lehrerin wollte ihn bereits in die Sonderschule überweisen.)

Der Älteste in der Klasse (neun Jahre) ist der Star. Sein Freund, der den anderen körperlich weit überlegen ist, wird als weiterer Star gewählt. Die Sonderstellung der beiden Stars verdeutlicht sich zusätzlich darin, daß sie nur sich selbst gegenseitig stark positiv wählen, die Wahlen zu den anderen Jungen jedoch nicht unterstreichen. Als Stars sind sie auch die einzigen, die die Beziehung zu den Mädchen suchen. Sie wählen auffallenderweise wiederum die beiden Stars der Mädchen. Um die Stars der Jungen stabilisiert sich eine Gruppe, die sich nach außen abschirmt (Clique). Die übrigen Beziehungen sind mehr dualistisch geprägt und weniger stark im Ausdruck.

Dieses dualistische Partnerprinzip herrscht auch bei den Mädchen vor. Eine Gruppe aufgrund gegenseitiger Wahlen



wie bei den Jungen hebt sich hier nicht ab. Die Beziehungen sind stark verzweigt und stark heterogen. Ein Grund für das diffuse und heterogene Beziehungsgeschehen der Mädchen mag darin zu finden sein, daß das Konkurrieren und Renomieren bei Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei Jungen. Sie legen sehr viel Wert auf schulische Leistungen.

Eine weitere Beobachtung des Sozioprogramms zeigt, daß gehemmte Kinder unterschiedlich reagieren. Einige streben positive Beziehungen an, woran erkennbar ist, daß sie trotz ihrer Gehemtheit ein Bedürfnis nach Kontakt, Interaktion und Zuneigung haben. Dagegen wählen andere weniger stark emotional, was wiederum ein Zeichen ihrer Gehemtheit, ihrer Kontaktarmut und ihres Unvermögens, Emotionen zu zeigen, ist.

#### 4. Pädagogische Maßnahmen

##### 4.1. Lehrerverhalten

Zum Lehrerverhalten sind alle „individuellen Verhaltensäußerungen, einschließlich kognitiven Prozesse, emotionalen Äußerungen und psychischen Vorgänge“ (Kirsten, R. E.; 1973) zu rechnen. Von ausschlaggebender Bedeutung ist der Erziehungsstil des Lehrers. Da sich Kinder und Jugendliche komplementär in den Führungsstil des Lehrers ein- und anpassen, kann demokratisches (sozial-integratives) Verhalten bei den Schülern nur durch demokratisches Verhalten von seiten des Lehrers geweckt und gefestigt werden. *Tausch/Tausch* nennen diesen Bereich „Lenkungsdimension“, deren Ideal die „minimale Lenkung, Permissibilität, Autonomie, minimale Kontrolle“ darstellt (*Tausch/Tausch*, 1971).

##### 4.2. Gespräch und Aussprache

Dem Gespräch kommt entlastende und prophylaktische Wirkung zu. Erst im Gespräch lassen sich oft die Gründe für die Schwierigkeiten herausfinden und Einsicht und Verständnis herbeiführen. Das Gespräch fördert die Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen. So entsteht die Möglichkeit, über Interaktion und Kommunikation der Vereinzelung oder gar dem Außenseitertum entgegenzuwirken.

Konfliktsituation: Bärbel, ein stark gehemmtes und von der Klasse abgelehntes Kind, lehnt mich als neue Lehrerin ab. Sie sagt mir, daß sie die frühere Lehrerin mehr mag als mich und daß diese auch besser sei als ich. Bärbel verweigert oft die Arbeit, stört durch häufiges Reden und Albernheiten.

Ich führe einige Gespräche mit ihr, aus denen sich die Gründe für ihre Ablehnung erklären. Sie fühlt sich stark mit der früheren Lehrerin verbunden. Als diese versetzt wurde, empfindet Bärbel jeder neuen Lehrkraft gegenüber eine große Unsicherheit. Die Praxis bestätigt sie in ihrer Unsicherheit, denn kaum hat sie sich an die neue Lehrerin (Vertretung) gewöhnt, wechselt diese an eine andere Schule. Die Ablehnung wird Bärbels Verteidigung. Ihr störendes Verhalten ist als Versuch der Kontaktaufnahme zu interpretieren. Sie will damit die Aufmerksamkeit auf sich lenken, da sie doch ein starkes Bedürfnis nach Zuwendung hat. Verschärft

wird Bärbels persönliche Problematik durch ihre fachlichen Schwierigkeiten in der Schule. Sie macht mich für das Absinken ihrer Leistungen verantwortlich. Diese Projektion ist eine Abwehrmaßnahme, denn Bärbel steht von zu Hause her unter massivem Druck.

In dem Gespräch zeige ich Bärbel Verständnis für ihre Ablehnung. Ich versuche, ihr deutlich zu machen, daß ich mich als Lehrerin auch um die Klasse bemühe wie die frühere Lehrerin. Die schulischen Schwierigkeiten erkläre ich ihr aus der Tatsache, daß in der 3. Klasse eben mehr Stoff behandelt wird als in der 1. Klasse. Bärbel merkt, daß ich ihre Ablehnung akzeptiere und verstehe. Ihr Mißtrauen mir gegenüber geht merklich zurück. Nachdem sie meine Zuwendung gespürt hat, wirkt sie befreit und zufrieden. Sie zeigt sich auch in der Folgezeit als hilfsbereit und zugänglich.

##### 4.3. Gruppenpädagogisches Training

Die Gruppenpädagogik verfolgt zwei Ziele: individualpädagogisch zielt sie auf Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit; sozialpädagogisch auf Verantwortung, Einordnung, Hilfsbereitschaft und Partnerschaft. Im Gruppenunterricht nimmt jeder Schüler am Gruppenleben teil, es entwickelt sich ein Wir-Gefühl. Die Lehrerzentrierung wird abgebaut zugunsten eines Gruppenbewußtseins. „Das gesamte Zusammenleben aller mit allen (wird) seelisch gesünder“ (Walz, U.; 1960).

Die Klasse mit den 24 Kindern ist in fünf Kleingruppen strukturiert. Diesen Face-to-face-Gruppen kommen die Primärgruppenmerkmale zu wie Informalität, Emotionalität, Intimität, aber auch die für Sekundärgruppen typischen Verhaltensformen wie Sachbezogenheit, Fähigkeit zum Umlernen, kritisches Bewußtsein.

##### 4.4. Rollenspiel

Der Lernprozeß, der durch das Rollenspiel in Gang gesetzt wird, verläuft auf der kognitiven, der emotionalen und der motorischen Ebene. Diese drei Dimensionen werden im Rollenspiel vermittelt, da es von den Spielenden Agieren und Reagieren verlangt. Das Rollenspiel weist eine Doppelfunktion auf. Das Kind bewältigt reale Erfahrungen im Spiel. Es hat die Möglichkeit, sich realen Konflikten individualpsychologisch zu stellen. Sozialpsychologisch erfährt es im Rollenspiel mögliche Veränderungen der Verhaltensmuster und entwickelt dadurch soziale Fähigkeiten.

Beispiel: Den Schülern wird folgende Konfliktsituation vorgestellt (aus: *Tausch, A.*, u.a.; 1975): Ein kleiner Junge steht im Gedränge von Erwachsenen im Bäckerladen. Er möchte ein Brot kaufen, wird aber durch das rücksichtslose Verhalten der Erwachsenen daran gehindert.

Die Schüler hatten bereits schon eine ähnliche Situation erlebt und schlugen sofort Lösungsmöglichkeiten vor, die meist aggressiver Art waren: „Ich würde mich auch vordrängen!“ – „He, ich war zuerst da! Weg!“ Im Rollenspiel wurden ebenfalls nur aggressive Lösungsmöglichkeiten angeboten: das Brot einfach wegnehmen und das Geld hinlegen; sich mit den Ellenbogen vordrängen; sich gegenseitig stoßen und zur Seite schieben.

Nachdem nochmals hinterfragt und analysiert wurde, wie die Situation positiv gelöst werden könnte, glückte der zweite Durchgang des Rollenspiels. Die Schüler spielten die Situation, wobei sie darauf achteten, geeignete Formulierungen und positive Verhaltensweisen zu verwenden, so daß sich kein neuer Konflikt entzündete.

Einen Fortschritt in der sozialen Reifung konnte man bei den Kindern ablesen, die sich für Handlungskonsequenzen entschieden, in denen sie selbst aktiv wurden und das Geschehen in Selbstkontrolle steuerten (interkontrolliert). Dagegen waren Kinder zu beobachten, die in ihrer sozialen Entwicklung noch weit zurückstanden. Sie suchten zwar auch nach einer positiven Konfliktlösung, aber sie suchten auch gleichzeitig Anlehnung und Zuflucht. Sie stellten sich unter eine Fremdkontrolle (sie sprechen einen Erwachsenen an, der ihnen helfen soll: die Mutter löst die Situation) und ließen für sich entscheiden (externkontrolliert).

## 5. Verhaltensmodifikation

### 5.1. Lernen am Modell

Der Lehrer ist für den Grundschüler ein Vorbild, das er zu imitieren sucht. Er ist sehr genau in seiner Beobachtung. Der Lehrer spielt im emotionalen Bereich eine wichtige Rolle für adäquates Modellverhalten. Aber auch Mitschüler werden in ihrem Verhalten imitiert und als Vorbild genommen.

Beispiel: Zum Unterrichtsbeginn herrscht oft Unruhe und Aufregung. Hier muß den Schülern Zeit gelassen werden, sich in die Unterrichtssituation einzufinden. Positiv wirkt sich aus, wenn eine Gruppe bereits aufnahmebereit an ihrem Tisch sitzt und dafür gelobt wurde. Die anderen Gruppen imitieren dieses Verhalten, indem sie sich schnell an ihren Tisch setzen und sich ruhig verhalten. Die Schüler erziehen sich dabei gegenseitig.

### 5.2. Münz-Ökonomien (Tokens)

Grundschüler haben ein starkes Bedürfnis nach Zuwendung und Lob, durch Bekräftigung fühlen sich die Schüler in ihrem Verhalten und in ihren Leistungen angespornt.

Beispiel: Verstärker, die in der Klasse eingesetzt werden, sind Fotos, Poster, Stempelbilder, Spielzeug, Briefmarken u. a. Die Schüler sparen fleißig dafür. Positive Verhaltensweisen werden weiterhin belobigt durch eine Spielstunde, einen Film oder ein kleines Fest.

### 5.3. Kontrakte

Kontrakte sind Übereinkommen, die Erwartungen, Forderungen und Verantwortung festlegen. Da pro-soziales Verhalten angestrebt wird, sollen auch die Kontrakte positiver Art sein.

Beispiel: Kontrakte in der Klasse werden in der Form praktiziert, daß einige Schüler für eine Woche einen Dienst übernehmen, z. B. Blumen gießen, die Bücherkiste betreuen. Am Anfang einer neuen Woche wählt die Klasse ein Wochenmotto („Wir flüstern bei der Gruppenarbeit“, „Wir hören zu, wenn einer spricht“). Durch diese Vereinbarungen können sich die Schüler selbst kontrollieren.

## 5.4. Konflikttraining

### 5.4.1. Spontan auftretende Konflikte

Spontan auftretende Konflikte werden aufgegriffen, da der Schüler selbst als Akteur direkt am Geschehen beteiligt ist. Die emotionale Komponente kann hier einerseits als ein förderndes Moment für das Engagement an der Sache betrachtet werden, aber andererseits erschwert oder verhindert sie sogar die Distanzierung vom Konflikt und damit auch die rationale Auseinandersetzung. Die Entscheidung, ob eine Konfliktsituation spontan oder zu einem späteren Zeitpunkt aufgegriffen werden soll, ist vom Anlaß und der inneren Beteiligung abhängig und sollte je nach Situationslage getroffen werden.

Beispiel: (Normenkonflikt) Normenkonflikte resultieren aus dem Aufeinandertreffen von zwei unvereinbaren Normen. Grundschüler haben gewisse Normen noch nicht internalisiert. Vor allem auf dem Gebiet von Recht und Unrecht zeigt sich immer wieder für die Kinder die Schwierigkeit, eine positive Lösung einer Kontroverse zu finden.

Gisela fällt ihr Bleistiftspitzer auf den Boden. Sie hebt ihn nicht gleich auf, da sie gerade am Schreiben ist. Karsten, der hinter ihr sitzt, hebt ihn schnell auf. Er teilt den anderen triumphierend mit, daß der Spitzer jetzt ihm gehört, da er ihn „gefunden“ habe. Gisela fordert ihr Eigentum zurück, aber Karsten weigert sich, es zurückzugeben. Darauf sage ich zu Karsten, daß ich mich gefreut hätte, daß er den Spitzer aufgehoben habe. Ich dachte, daß er es Gisela zuliebe getan hätte, denn schließlich gehöre er ihr. Karsten gibt ihn daraufhin zurück.

Diese Situation zeigt, daß Kinder mit ihren Vorstellungen von Normen oft im Gegensatz zur Realität stehen. Hier muß eine Erziehung weiter wirksam sein, die den Kindern Normen, die für das Zusammenleben relevant sind, deutlich macht. Dieser Lernprozeß ist Bestandteil einer sozialen Erziehung, der zu Partnerschaft und Gemeinsamkeit befähigt.

Beispiel: Thomas ist ein älterer Schüler, der sich schwer in den Klassenverband einordnen kann. Er möchte im Mittelpunkt stehen und beachtet werden, zeigt aber selbst eine sehr geringe Frustrationstoleranz. Beim Diktat verweigert er das Schreiben, weil er mit dem Tempo der Klasse nicht mitkommt. Er ruft in die Klasse: „Ich schreib' nicht mehr mit!“ und schiebt seinen Stuhl demonstrativ zur Wand. Zuerst zeigt er sich wenig zugänglich und verständig. Als ich ihn aufmuntere, sich mehr zuzutrauen, und daß ich ihm zum Schluß nochmals die fehlenden Wörter diktieren werde, geht er zurück an seinen Platz und schreibt mit. Am Ende der Stunde spreche ich ihn an, ob er verärgert sei. Thomas erzählt, der Grund für seinen Mißmut sei der Hausarrest, den er von seiner Mutter bekam, weil er sich abends verspätet hatte.

Bei Thomas ist der Mangel an Selbstvertrauen und Ausdauer auffällig. Er steht in großem Gegensatz zu seinem sonstigen Verhalten, in dem er den „starken Mann“ und Draufgänger spielt. Vielleicht will er gerade durch übersteigerte Aktivität seine Schwäche kompensieren. Thomas braucht viel Zuwendung, Lob und Bestätigung. Wenn er sich unterstützt sieht, ist er eifrig und effektiv an der Arbeit.

Wer versucht, sich dadurch die Zuwendung und das Interesse an ihm zu erhalten.

#### 5.4.2. Thematisch vorgegebene Konflikte

Als Konfliktthematik werden besondere Konfliktsituationen aus der sozialen Umwelt der Kinder angesprochen, an denen sie selbst als Konfliktpartei beteiligt sein können oder vielleicht schon waren (vergl. 4.4.). Es lassen sich daran verschiedene Verhaltensweisen analysieren und beurteilen. Durch mehrere Alternativen können die Schüler ihr Verhaltensrepertoire überprüfen und erweitern. Zudem kann hier die Sensibilität und Empathie der Schüler gezielt entwickelt und gefördert werden.

Beispiel: Den Schülern wird die Fotomappe von H. E. Opdenhoff (1976) vorgestellt. Im Mittelpunkt steht die kindliche Erfahrungswelt, in der das Kind anderen Kindern begegnet. Es werden keine direkt auffälligen Konfliktsituationen gezeigt, sondern Erfahrungsbereiche, die sich mehr auf der innerseelischen Ebene abspielen (innere Konflikte wie Trennungsangst, Verlassenheitsgefühl). Die Schüler erfassen rasch die psychischen Prozesse, die sich latent abspielen. Sie machen von sich aus Vorschläge, wie man Einsamkeit und Traurigkeit überwinden kann: „Ich würde mir einen Freund suchen, der mich tröstet. Ich würde mit anderen Kindern spielen.“ Hier zeichnet sich ein Fortschritt ab – die Passivität wird überwunden. Aktivität und Initiative signalisieren, daß die Schüler in ihrer Konfliktbewältigung selbständiger und unabhängiger, aber auch sensibler für den anderen geworden sind.

### 6. Ergebnisse

Gegen Ende des Schuljahres wurde eine 2. soziometrische Untersuchung durchgeführt, um mögliche Beziehungsänderungen im Sozialgefüge der Klasse zu ermitteln.

Im Vergleich mit dem 1. Soziogramm zeigte sich, daß sie die Beziehungen untereinander positiv verändert und stabilisiert haben. Insgesamt nahmen die Positiv-Wahlen um 7,2% zu, die Wahlen eines bevorzugten Partners sogar um 72%. Dieser Prozentzuwachs zeigt, daß die Kinder durch die Einteilung in fünf Schülergruppen in engen und stabilen Kontakt zueinander getreten sind. Die Ablehnungen sind um 48% zurückgegangen. Bei den Schülern hat sich eine Verhaltensänderung angebahnt, die als günstig einzuschätzen ist.

Deutlicher wird die Verhaltensänderung an zwei Beispielen, die das Ergebnis differenzieren.

Beispiel: Peter, der im 1. Soziogramm von 60% der Schüler abgelehnt und nicht positiv gewählt wurde, erhielt im Nachtest nur fünf Ablehnungen (23%). Dieser Rückgang an Ablehnungen ist darauf zurückzuführen, daß Peter sich in seine Tischgruppe integrieren konnte. Bisher konnte jedoch nur die Reduzierung der Ablehnungen bei Peter erzielt werden, aber noch keine positiven Wahlen.

Bei dem 1. soziometrischen Test bestand zwischen zwei Mädchen eine stark dualistische, fast symbiotische Beziehung, durch die sich die beiden selbst von dem Klassenverband isolierten. Nach dem 2. Test wurde deutlich, daß sie versuchten, neue Kontakte zu knüpfen, indem sie auch andere Kinder wählten.

Keinen Erfolg brachten die konflikt-erzieherischen Bemühungen bei einem Kind, das ein Stotterer ist. Der Junge hat sehr große Schwierigkeiten, sich in eine Gruppe zu integrieren. Nach vielen Gesprächen mit ihm und den Eltern kam er in eine medizinisch-psychologische Behandlung, die jedoch bald von den Eltern abgebrochen wurde, als sie in die Therapie miteinbezogen werden sollten. Der Junge wurde zum Schuljahresende mit Übereinstimmung des Jugendamtes in einem Heim untergebracht. Wie es heißt, soll er dort ein Jahr lang bleiben. Weitere Überlegungen, was danach geschehen soll, blieben offen.

### 7. Schluß

Die Unterrichtsversuche haben wesentlich zur Klärung des Konfliktverhaltens und dessen Beurteilung beigetragen, das Konfliktbewußtsein konnte gefördert werden. Dem Einzelgespräch kommt weiterhin große Bedeutung zu, da es den Kindern Zuwendung und Interesse an ihrer Person vermittelt. Auch Gespräche mit den Eltern erwiesen sich als wichtig und positiv. Sie deckten oft Hintergründe auf, die Verhaltensweisen und Reaktionen der Kinder klärten.

Die bisher gemachten positiven Erfahrungen werden durch weitere erzieherische Maßnahmen ausgebaut. Die Konfliktthematik nimmt auch in den weiteren Schuljahren eine besondere Stellung ein.

### Summary

#### *Possibilities of an Effective Education of Conflicts in Elementary School*

The following essay deals with the proposition to qualify children for a positive mastering of their conflicts. However, before the actual education of conflicts begins the social- and conflict-behaviour of the pupils has to be analysed in order to find the suitable point of application for education. Besides conflicts are examined and by a suitable education of conflicts there is an attempt to solve these conflicts in a constructive way. In school children learn different behaviour patterns. Thereto educational precautions are represented which enable children in mastering their conflicts. Being able to examine the results of the educational programme two sociometric-tests are involved which verify an improvement with regard to the conflict- and social behaviour.

### Literatur

- Bittner, G./Rehm, W. (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehung – Ausgewählte Beiträge aus der Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Bern/Stuttgart 1964. – Cappel, W.: Das Kind in der Schulklasse – Grundlagen und Methoden soziometrischer Untersuchungen. Weinheim 1973<sup>6</sup>. – Cranach, B. u.a.: Das sozial gehemmte Kind im Kindergarten – Erfassung und therapeutische Möglichkeiten. 1978, Heft 5. – Domke, H.: Lehrer und abweichendes Schülerverhalten. Donauwörth 1975<sup>2</sup>. – Dührssen, A.: Psychologische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen – Eine Einführung in die allgemeine und spezielle Neurosenlehre. Göttingen 1976. – Goffman, E.: Role distance, zit. aus: Mertens, W. „Erziehung zur



Konfliktfähigkeit – Vernachlässigte Dimension der Sozialisationsforschung“. München 1974. – *Hirsemann, H.*: Theorie und Praxis einer Verhaltensmodifikation in der Schule. Praxis 1978, Heft 4. – *Horney, Ruppert, Schultze, Scheuerl* (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon, Bd. I und II. München 1971. – *Ingenkamp, K. H.*: Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. I. Weinheim 1965. – *Kirsten, R. E.*: Lehrerverhalten – Untersuchungen und Interpretationen; mit einem Anhang f. d. empir. Arbeit in der Schulklasse. Stuttgart 1973. – *Klafki, W.* u. a.: Funk Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. I. Frankfurt a. M. 1974. – *Lassahn, R.*: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974. – *Litt, T.*: Führen oder Wachsen lassen. Stuttgart 1967<sup>13</sup>. – *Mead, G. H.*: Mind, self, and society, zit. aus: *Mertens, W.*, Erziehung zur Konfliktfähigkeit – Vernachlässigte Dimension der Sozialisationsforschung. München 1974. – *Mertens, W.*: Erziehung zur Konfliktfähigkeit – Vernachlässigte Dimension der Sozialisationsforschung. München 1974. – *Oevermann, U.*: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: *Roth, H.* (Hrsg.), Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4. Stuttgart 1969. – *Peters, U. E.*: Wörterbuch der Psychiatrie und medizinische Psychologie. München 1977. – *Rotter, J. B.*: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, psycholog. monogr. 80 (1, whole no. 609), zit. aus: *Bossong, M.* und *Sturzebecher, K.*, Intern oder extern kontrollierte Heimjugendliche? Entwicklung eines Fragebogens zur Erfas-

sung eines Persönlichkeitsmerkmals. Praxis 1979, Heft 5. – *Schäfer, K. H./Schaller, K.*: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1973. – *Schulgesetz für Baden-Württemberg* i. d. Fassung vom 23. März 1976 Ges. Bl. – *Shafstel, F. R./Shafstel, G.*: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München 1974<sup>2</sup>. – *Tausch, A./Tausch, R.*: Erziehungspsychologie – Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht. Göttingen 1971<sup>6</sup>. – *Tausch, A.*: Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts, Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösung durch Lehrer; eine empirische Untersuchung. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie 1958. – *Walz, U.*: Soziale Reifung in der Schule (Hrsg. *Roth, H.*). Hannover 1960.

#### Unterrichtsmaterialien

*Opdenhoff, H. E.*: Ich mag dich – wollen wir Freunde sein? Beispiele und Anregungen zum Thema soziale Beziehungen und Kinderfreundschaften. Ravensburg 1976. – *Tausch, A.* u. a.: Vertragen und nicht schlagen. Ravensburg 1975. – *Tausch, A.* u. a.: Weinen – Wüten – Lachen. Kindergarten- und Vorschulprogramm duich-wir. Ravensburg 1975.

Anshr. d. Verf.: Cordula Rößler, Lehrerin, Röntgenstr. 43, 6803 Edingen-Neckarhausen.